DOCUMENT RESUME

ED 392 208 EC 304 639

AUTHOR Desrosiers, Karen; Royer, Egide
TITLE Les troubles de l'attention avec hyperactivite: une Synthese des connaissances a l'intention des enseignants (Attention Deficit Difficulties with Hyperactivity: A Synthesis of Knowledge for Teachers).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). Center for Research and Intervention on Academic Success.
REPORT NO ISBN-2-921559-09-9
PUB DATE 95
NOTE 45p.
PUB TYPE Information Analyses (070) -- Guides - Non-Classroom Use (055) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Etudes et Recherches; v2 n2 1995

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Attention Deficit Disorders; Behavior Modification; Behavior Patterns; *Classroom Techniques; Drug Therapy; Educational Diagnosis; *Educational Methods; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Hyperactivity; Incidence; *Intervention

ABSTRACT

This document presents a brief synthesis of recent literature on attention deficit difficulties with hyperactivity, particularly literature concerning classroom interventions. It describes diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder, its incidence, behavioral characteristics of students who exhibit attention difficulties and hyperactivity, the appropriateness of stimulant medication, behavioral and cognitive behavioral interventions, and modifications in the classroom environment and in instructional methods. Appendices present sample antecedents-behaviors-consequences, a sample token economy system, and a sample behavior contract. (Contains 11 references.) (JDD)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 392 208

CRIRES

Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval, Québec

Les troubles de l'attention avec hyperactivité : une synthèse des connaissances à l'intention des enseignants

EC304639

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
E. Royer
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Karen Desrosiers
Égide Royer

Études et recherches
Vol. 2, no 2, 1995

UNIVERSITÉ LAVAL
Centre de recherche fondé sur le partenariat entre l'Université Laval et la Centrale de l'enseignement du Québec
CEQ

BEST COPY AVAILABLE

Les troubles de l'attention avec hyperactivité :

une synthèse des connaissances à l'intention des enseignants

Karen Desrosiers

Égide Royer

Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire

Université Laval, 1995

On peut se procurer des copies du présent rapport de recherche en communiquant à l'adresse suivante :

CRIRES

Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Sainte-Foy (Québec)
Canada
G1K 7P4

Téléphone : (418) 656-3856
Télécopieur : (418) 656-7770

Dépôt légal quatrième trimestre 1995
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-921559-09-9
© CRIRES

Toutes les publications du CRIRES font l'objet d'une évaluation par un comité de lecture

Préface

L'hyperactivité ou les troubles de l'attention ne sont pas une réalité facile à cerner. L'ampleur des travaux actuellement en cours aux États-Unis et l'abondance des ouvrages qui existent déjà sur la question témoignent de la complexité de cette problématique. Malgré la confusion qui règne encore en ce qui concerne la définition du syndrome de l'hyperactivité, les enseignants qui travaillent au primaire auprès des jeunes qui en souffrent sont capables de les reconnaître rapidement dans leur classe puisque leur impulsivité, leur inattention et leur hyperactivité sont souvent très éloquentes.

Le présent texte a été rédigé par Karen Desrosiers dans le cadre de ses études de maîtrise. Étant donné l'importance de la question des services éducatifs destinés aux élèves qui présentent des troubles de l'attention, nous avons été heureux d'accepter l'offre qu'elle nous a faite de publier son essai sous forme de brochure.

Nous sommes conscients que ce texte n'est qu'une introduction à la question. Nous croyons cependant qu'il se révélera utile aux enseignants qui désirent faire rapidement le point sur les connaissances actuelles concernant l'hyperactivité et les troubles de l'attention.

Nous désirons remercier Lise Saint-Laurent, Richard Tremblay et Esther Paradis pour leurs précieuses recommandations qui nous ont permis d'améliorer et d'enrichir la première version du présent document ainsi que Margo Paquet pour la saisie et le montage.

Note : Dans le présent texte, le masculin n'est utilisé que pour en rendre la lecture plus facile.

Table des matières

Introduction 1

1. Les troubles de l'attention avec hyperactivité 2

1.1 Définition 2

1.2 Prévalence 4

1.3 Caractéristiques comportementales 5

1.4 L'élève hyperactif à l'école 7

1.4.1 Hyperactivité et difficultés d'apprentissage 7
1.4.2 Relations avec les autres élèves 8

1.5 L'utilisation des médicaments 8

2. Interventions en milieu scolaire 14

2.1 Principes généraux 14

2.2 Interventions behaviorales 16

2.2.1 Interventions behaviorales avec des récompenses 16
2.2.2 Interventions behaviorales avec des récompenses et des punitions 18
2.2.3 Interventions behaviorales avec des punitions 19
2.2.4 La méthode du contrat 20
2.2.5 Interventions behaviorales faisant appel aux autres élèves de la classe 22
2.2.6 Interventions behaviorales en coopération avec les parents 22

2.3 Interventions cognitivo-behaviorales 23

2.4 Modifications du milieu scolaire 24

2.4.1 Modifications sur le plan physique 24
2.4.2 Modifications sur le plan pédagogique 24

Conclusion 27

Annexes 31

Annexe 1 : Antécédents - comportements - conséquences 33

Annexe 2 : Système économique utilisant des jetons 35

Annexe 3 : Méthode du contrat 37

Bibliographie 41

Introduction

Les troubles de l'attention avec hyperactivité (TAAH)[1] ont suscité un intérêt constant chez les chercheurs depuis de nombreuses années et représentent toujours un problème d'actualité. En milieu scolaire, les élèves présentant des caractéristiques liées à ce problème éprouvent souvent des difficultés de comportement et d'apprentissage ainsi que des difficultés à entretenir des relations harmonieuses avec leurs compagnons et les adultes. Souvent, les enseignants rencontrent des obstacles importants lorsqu'ils sont appelés à entrer en contact avec ces jeunes.

Le présent document contient une brève synthèse des publications récentes sur les troubles de l'attention, plus particulièrement en ce qui concerne les interventions en classe pouvant aider ces jeunes. On y décrit d'abord l'élève présentant ce type de troubles ainsi que les caractéristiques comportementales qui s'y rattachent; puis on y trace un portrait de l'élève hyperactif et on y présente les principes généraux de l'intervention en classe. On y aborde également la pertinence de l'utilisation de stimulants, des interventions behaviorales et cognitivo-behaviorales ainsi que de certaines modifications pouvant être apportées à la classe tant sur le plan physique que pédagogique. Des perspectives en ce qui a trait au développement de la recherche et de l'intervention sont proposées en conclusion.

---

1 À la suite de la suggestion de nos services de révision linguistique, le terme « troubles de l'attention avec hyperactivité » sera utilisé dans la présente brochure de préférence à l'expression « déficit de l'attention avec hyperactivité ».

1. Les troubles de l'attention avec hyperactivité

1.1 Définition

Les troubles de l'attention avec hyperactivité constituent une réalité complexe qui ne peut être définie facilement et dont l'appellation a subi diverses modifications depuis le début du siècle (Barkley, 1990). Jusqu'en 1940, les élèves présentant des comportements d'hyperactivité étaient considérés comme ayant subi des dommages cérébraux. Par la suite, on leur attribua plutôt des dommages cérébraux légers, « MBD : minimal brain damage ». Vers la fin des années 50, l'expression « désordre hyperkinétique impulsif » est apparue. De 1960 à 1969, le terme « hyperactivité » est au summum de sa popularité pour être bientôt remplacé, au début des années 70, par le concept de « déficit d'attention ».

L'appellation actuelle (troubles de l'attention avec hyperactivité) a été proposée en 1987 par l'APA (American Psychiatric Association) et est définie dans le DSM-III-R *(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)* :

> Les caractéristiques essentielles de ce désordre consistent en des degrés non appropriés d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité pour le niveau de développement de l'individu. (p. 50)

Quatorze critères diagnostiques viennent compléter la définition (tableau 1). Précisons que l'élève doit révéler au moins huit des quatorze comportements décrits pour qu'il soit considéré comme ayant un TAAH. Ces comportements doivent se manifester plus fréquemment que chez les autres jeunes du même âge. Par ailleurs, les premiers symptômes doivent être apparus avant l'âge de sept ans et durer depuis au moins six mois.

Tableau 1

Critères diagnostiques pour les TAAH
1. Agite souvent les mains et les pieds et se tortille sur sa chaise.
2. A de la difficulté à rester assis lorsqu'on le lui demande.
3. Est facilement distrait par des stimuli hors du contexte.
4. A de la difficulté à attendre son tour dans des situations de jeu ou de groupe.
5. Laisse souvent échapper les réponses à des questions avant qu'elles soient terminées.
6. A de la difficulté à suivre les instructions données par les autres.
7. A de la difficulté à rester attentif à des tâches ou à des activités de jeu.
8. Change souvent d'activité sans en terminer aucune.
9. A de la difficulté à jouer calmement.
10. Parle souvent et excessivement.
11. Interrompt souvent les autres, s'impose souvent.
12. Ne semble pas écouter souvent ce qui lui est dit.
13. Perd souvent le matériel nécessaire à l'exécution des tâches scolaires.
14. S'engage souvent dans des activités physiquement dangereuses sans considérer les conséquences possibles.
(DSM-III-R, American Psychiatric Association, 1987, p. 52-53)

La nouvelle version du DSM (DSM-IV, APA, 1995) présente de nouveaux changements. Ainsi, non seulement on revient au concept ayant donné naissance aux deux sous-catégories de la version de 1980 (troubles de l'attention avec hyperactivité ou sans hyperactivité), mais une troisième catégorie fait son entrée. En plus des troubles de l'attention avec hyperactivité où prédomine l'inattention et des troubles de l'attention avec hyperactivité où prédomine l'hyperactivité, le DSM-IV propose les troubles de l'attention avec hyperactivité de type combiné.

1.2 Prévalence

Les taux de prévalence des TAAH présentent de multiples variations. Effectivement, l'imprécision de la définition ainsi que les changements qu'elle a fréquemment connus ne favorisent pas l'obtention d'indicateurs stables par les chercheurs. De plus, les difficultés éprouvées par les agents d'éducation et les chercheurs pour ce qui est de l'évaluation de l'hyperactivité sont une cause supplémentaire qui explique l'inconstance des taux de prévalence rapportés.

En effet, il existe plusieurs façons d'évaluer les TAAH en classe. Les échelles comportementales destinées aux enseignants constituent la méthode la plus simple pour évaluer le comportement. Certaines façons aident les agents d'éducation à déterminer les habiletés sociales du jeune; d'autres sont fondées sur les caractéristiques comportementales des TAAH. Certaines des échelles de même que certains des tests sociométriques peuvent être remplis par les autres élèves de la classe. De plus, certaines versions sont particulièrement destinées aux parents. Il est également possible pour l'enseignant de faire des observations directes en classe à l'aide de grilles conçues à cet effet. Ces observations, parce qu'elles sont faites en contexte, aident à mieux comprendre les difficultés de l'élève et guident davantage l'intervention. Il n'existe aucun instrument de mesure universel pouvant être utilisé exclusivement pour évaluer les TAAH. C'est pourquoi les spécialistes conseillent aux agents d'éducation d'employer plusieurs méthodes pour évaluer un jeune qui présente des symptômes liés aux TAAH, afin d'établir l'intensité du problème, mais aussi afin d'orienter les agents d'éducation vers les interventions pouvant le plus venir en aide à chacun des élèves présentant des troubles de l'attention avec hyperactivité.

Les chercheurs américains rapportent un taux d'incidence se situant aux alentours de 3 % à 5 % parmi les élèves d'âge scolaire, distribué inégalement entre les sexes (à titre indicatif, six garçons pour une fille). Cela signifie qu'à l'intérieur de la plupart des classes, on pourrait trouver, en moyenne, un élève reconnu comme ayant des TAAH. En Australie, le taux observé chez les jeunes est approximativement de 6 % (9,2 % chez les garçons, 2,68 % chez les filles), alors qu'au Canada et au Québec la prévalence est similaire à celle des États-Unis. Par contre, l'Angleterre présente une image différente. La prévalence de l'hyperactivité est inférieure à 2 % et s'explique par l'utilisation de critères plus sévères que ceux employés en Amérique du Nord.

Il demeure, malgré les variations observées, que la probabilité pour un enseignant, au cours de sa carrière, de rencontrer au moins un élève ayant des TAAH est très élevée. C'est pourquoi il est important pour les enseignants d'élargir leur champ de connaissances sur la question et d'acquérir les habiletés nécessaires pour enseigner efficacement à ces jeunes.

1.3 Caractéristiques comportementales

Les élèves présentant des TAAH possèdent trois importantes caractéristiques comportementales : l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité. Au moment de l'évaluation d'un jeune, il est important de considérer chacune d'elles.

D'après Reeve (1990), l'attention est un concept complexe qui fait référence à quatre habiletés. D'abord, l'élève doit être attentif. Puis, le jeune doit savoir choisir le stimulus sur lequel porter son attention, et ce, au bon moment : il s'agit de l'attention sélective. De plus, l'élève doit être en mesure de soutenir son attention durant un temps raisonnable et de résister aux distractions du milieu. La plupart des jeunes présentant des symptômes liés aux TAAH manifestent difficilement ces habiletés. Landaw et McAninch (1993) mettent principalement l'accent sur l'habileté du jeune à soutenir son attention. Ils affirment que l'habileté à demeurer vigilant suffisamment longtemps constitue la principale difficulté de l'élève ayant des TAAH. Par contre, ils ajoutent que la nature de la tâche est un facteur extrêmement important pour déterminer le degré d'attention du jeune. Une tâche complexe et ardue ne retiendra pas très longtemps l'attention de l'élève hyperactif, alors qu'il sera davantage attentif à des tâches ludiques ou plus légères. Par

exemple, il lui sera possible de regarder une émission de télévision qui lui plaît en restant concentré jusqu'à la fin.

L'impulsivité fait généralement partie des caractéristiques comportementales d'un élève ayant des TAAH. Ainsi, cet élève va répondre très rapidement aux questions qui lui seront posées sans considérer les autres solutions possibles. Cela entraîne fréquemment des réponses incomplètes ou erronées. L'impulsivité peut également se manifester comme un manque d'habileté à inhiber des comportements non appropriés. Elle amène les élèves à courir des risques sans se soucier des dangers auxquels ils s'exposent. Par exemple, ils peuvent traverser la rue sans regarder si la voie est libre de tout danger. L'impulsivité peut enfin être perçue comme un manque de patience. À l'école, par exemple, il est fréquent de rencontrer un élève hyperactif qui a de la difficulté à attendre son tour dans les rangs. Ordinairement, il cherchera à bousculer ou à dépasser ses camarades.

L'hyperactivité (suractivité) constitue le symptôme le plus dérangeant pour les enseignants, les parents, les agents d'éducation et les compagnons de l'élève. Celui-ci bouge excessivement. Il ne peut demeurer assis convenablement, se tortille constamment tout en faisant souvent du bruit. Il a tendance, très jeune, à grimper aux endroits qui lui sont accessibles et à parler continuellement. Il change toujours d'activité ou de jeu. Ces comportements sont encore plus évidents dans un milieu scolaire structuré où l'élève doit accomplir ses tâches silencieusement et demeurer à son pupitre. Ces comportements sont perturbateurs pour son entourage et sont considérés comme des difficultés importantes de l'élève présentant des TAAH.

Les trois caractéristiques comportementales qu'on vient de décrire se manifestent généralement à un très jeune âge. L'hyperactivité tend à diminuer lorsque l'élève atteint l'adolescence. Néanmoins, l'inattention et l'impulsivité persistent habituellement jusqu'à l'âge adulte. Plusieurs chercheurs affirment que les troubles liés au soutien de l'attention représentent la principale difficulté des élèves ayant des TAAH et une grande importance est accordée à l'étude de l'inattention comme symptôme majeur des TAAH. De plus, des chercheurs considèrent, pour plusieurs élèves, l'agressivité, la désobéissance et l'opposition aux règlements comme des symptômes secondaires des TAAH.

1.4 L'élève hyperactif à l'école

1.4.1 Hyperactivité et difficultés d'apprentissage

Les élèves présentant des TAAH éprouvent souvent des difficultés d'apprentissage. D'après Reeve (1990), il est normal qu'un élève ayant de la difficulté à se concentrer et à soutenir son attention en classe rencontre certains obstacles sur le plan de ses apprentissages et que des tâches structurées hiérarchiquement, comme les mathématiques et la lecture, constituent un défi pour lui.

Hawkins, Martin, Blanchard et Brady (1991) rapportent que 58 % des élèves ayant des TAAH ont redoublé au moins une année scolaire avant d'atteindre l'adolescence et que plusieurs de ces élèves présentaient des difficultés d'apprentissage malgré un quotient intellectuel normal ou supérieur à la moyenne. Ils affirment que leurs problèmes sont plutôt dus à leur difficulté à se concentrer et à maintenir leur attention ainsi qu'à leur manque de ténacité devant les tâches complexes, qu'ils délaissent rapidement. Ces difficultés scolaires persistantes entraînent fréquemment une baisse de motivation ainsi qu'une diminution de l'estime de soi. De plus, les échecs répétés amènent ces jeunes à considérer l'école comme ennuyeuse et démotivante.

Les élèves ayant des TAAH ont tendance à ne pas effectuer les tâches demandées, à se révéler peu efficaces dans leur travail et souvent désorganisés. Landaw et McAninch (1993) considèrent que plusieurs d'entre eux satisfont aux critères de placement en adaptation scolaire en raison de difficultés graves d'apprentissage. Sans nier ce fait, Reid, Maag et Vasa (1994) affirment que de nombreuses recherches démontrent qu'un certain nombre d'élèves réussissent à l'école même si on a diagnostiqué chez eux des TAAH. Ces jeunes ont de multiples difficultés, non seulement dans leur travail scolaire, mais également dans leurs relations sociales et leurs comportements.

À l'école, ces élèves connaissent parfois de bonnes, parfois de mauvaises journées. D'après Barkley (1990), à certains moments, ils auront un rendement se situant très près du niveau acceptable; à d'autres, ils subiront des échecs à leurs examens, auront de la difficulté à terminer les tâches demandées en classe et seront facilement désorganisés devant les demandes de l'enseignant.

1.4.2 Relations avec les autres élèves

L'impulsivité et l'agitation des élèves présentant des TAAH rendent la relation avec leurs compagnons parfois ardue. Ils ont souvent de la difficulté à coopérer et à partager avec les autres élèves. De plus, ils supportent difficilement la frustration au cours d'activités ou de jeux de groupe. Ils ont tendance à vouloir être les meneurs et veulent souvent établir des règles de fonctionnement qui ne plaisent pas nécessairement à tout le monde. Habituellement, ils ne sont pas considérés comme d'agréables compagnons de jeu par les autres élèves, bougeant excessivement et parlant continuellement. Ils ont tendance à être importuns et dérangeants, ce qui pousse les autres à les éviter, à les ignorer, voire à les rejeter. Ils n'ont que très peu d'amis et se retrouvent souvent seuls ou avec des élèves plus jeunes qu'eux.

L'utilisation de tests sociométriques et de l'observation directe permet de confirmer cette ignorance et ce rejet par les autres élèves. Ces tests sont souvent des questionnaires où les élèves doivent nommer des camarades de classe avec qui ils aiment travailler, jouer et faire des activités. Les élèves ayant des TAAH ne sont pas fréquemment choisis dans ce type d'évaluation. L'élève hyperactif est conscient de cette situation. Il ne possède tout simplement pas les habiletés nécessaires pour y remédier et son estime de soi est particulièrement affectée par le rejet de ses camarades, particulièrement à l'adolescence.

1.5 L'utilisation des médicaments

En Amérique du Nord, l'utilisation de stimulants constitue le traitement le plus communément employé pour les jeunes présentant des troubles de l'attention avec hyperactivité. Dès 1930, les stimulants étaient utilisés pour les enfants hyperactifs en raison de leur effet calmant et leur utilisation est devenue, bien que controversée, très répandue dans les années 60.

Plusieurs recherches démontrent que de 60 % à 80 % des jeunes réagissent favorablement à la médication. Les effets observés incluent une baisse de l'intensité des activités motrices, une augmentation de l'attention, une diminution du nombre de comportements perturbateurs ainsi qu'un niveau de concentration plus élevé. La médication aide généralement l'élève à se garder dans des dispositions d'apprentissage plus favorables.

Le Ritalin (methylphenidate) est le médicament le plus fréquemment prescrit pour les jeunes ayant des TAAH. Il peut être administré à l'élève deux fois par jour, soit le matin et à l'heure du dîner. Ses effets se font sentir très rapidement (en deçà de trente minutes) et le maximum d'efficacité est atteint environ deux heures après son ingestion. Les effets durent généralement de quatre à six heures. Le médecin peut également prescrire deux autres sortes de stimulants : la Dexedrine (dextroamphetamine) et le Cylert (pemoline).

Les antidépresseurs comme l'imipramine et la desipramine sont parfois utilisés comme solution de remplacement aux stimulants. Ils sont administrés une fois par jour, soit le matin, car les effets obtenus durent plus longtemps.

Environ 30 % des élèves hyperactifs ne réagissent pas ou réagissent mal à la médication. De plus, les stimulants occasionnent parfois certains effets secondaires. De légers maux de tête et d'estomac peuvent se produire durant les premières semaines pour disparaître graduellement par la suite. Dans des cas plus rares, des tics peuvent apparaître ou être amplifiés. D'autres effets secondaires incluent le manque d'appétit, l'insomnie et un certain ralentissement de la croissance. Il est possible d'éliminer ou d'amenuiser les effets secondaires en modifiant la dose ou en changeant de médicament.

Plusieurs médecins recommandent que l'élève utilise les stimulants seulement les journées où il va à l'école pour minimiser les retards de croissance. Cependant, cette solution peut se révéler ardue pour les parents, les comportements perturbateurs de l'élève se manifestant à la maison, au cours des fins de semaine et des congés. Les parents doivent alors penser à une autre solution qui pourra leur permettre de mieux gérer le comportement de leur enfant. Les agents d'éducation de l'élève doivent veiller particulièrement à ce que ce dernier n'attribue pas l'amélioration de son comportement seulement à la médication. Les parents doivent avertir l'enseignant que leur enfant prend des médicaments et lui expliquer les raisons qui les ont incités à prendre cette décision. Cette démarche est essentielle, car l'enseignant peut fournir au médecin traitant et à la famille plusieurs renseignements au sujet des changements de comportement de l'élève en classe.

Au début du traitement, le psychologue scolaire doit accorder une attention particulière à l'élève pour évaluer l'effet de la

médication et proposer à l'enseignant et aux parents des interventions comportementales pouvant être combinées avec la médication. Par ailleurs, le médecin doit discuter avec les parents de leurs inquiétudes concernant la médication, les informer au sujet des probabilités de réussite et des effets secondaires possibles. Il est important qu'il communique avec l'école et assure un suivi médical régulier de l'élève.

Dans son volume sur les TAAH, Barkley (1990) suggère une liste de questions que le médecin et les principaux agents d'éducation de l'élève devraient se poser avant de retenir la médication comme traitement pour un élève hyperactif (tableau 2).

Il est reconnu que la médication est utile mais non suffisante pour aider efficacement un élève présentant des TAAH. Elle doit être associée à un programme d'interventions behaviorales. Landaw et McAninch (1993) prétendent qu'il est prouvé qu'une petite dose de Ritalin, combinée avec des interventions behaviorales, est aussi et même davantage efficace qu'une dose de Ritalin plus importante utilisée comme unique traitement.

Tableau 2

Questions à poser avant d'utiliser les médicaments
1. Une évaluation de la santé de l'élève a-t-elle été effectuée ?
2. Quel âge a l'élève ? (S'il a moins de quatre ans, la médication est moins efficace et les effets secondaires sont plus fréquents.)
3. Si la famille n'a que peu d'énergie et de disponibilité et que l'élève a de graves problèmes, la médication peut être le traitement initial le plus pratique.
4. Les comportements problématiques de l'élève sont-ils très importants ? S'ils sont difficilement gérables par la famille, la médication peut être appropriée.
5. La famille a-t-elle les moyens de payer les médicaments ?
6. Les parents sont-ils en mesure de gérer la prise de médicaments ?
7. Les parents sont-ils favorables à la médication ?
8. Si un des parents ou un autre enfant de la famille est dépendant d'une drogue, il peut être risqué de prescrire des médicaments psychostimulants.
9. Si l'élève présente des tics nerveux, des troubles psychotiques ou des troubles de la pensée, la médication est contre-indiquée. Elle peut accentuer ces difficultés.
10. Si l'élève est très anxieux ou effrayé, il se peut qu'il réagisse négativement aux stimulants. (La pertinence des antidépresseurs devrait être évaluée.)
11. Le médecin peut-il suivre l'élève et évaluer adéquatement les effets de la médication (croissance, poids, etc.) ?
12. Comment l'élève se sent-il par rapport à la médication ? Il est bon d'en discuter avec les élèves plus vieux et les adolescents.
(Barkley, 1990)

La National Association of School Psychologists (1992) suggère d'ailleurs que les interventions behaviorales soient employées avant même de penser à l'utilisation de stimulants.

Swanson, McBurnett et leurs collaborateurs (1993) déplorent le fait qu'il n'existe aucune preuve que les stimulants ont des effets positifs à long terme sur l'adaptation des élèves hyperactifs malgré leur utilisation fréquente. De plus, ils ajoutent que les effets positifs à court terme peuvent retarder l'application d'interventions non médicales qui, à long terme, ont plus de chances d'être efficaces. Ces auteurs présentent un tableau de synthèse des effets de l'utilisation de stimulants comme traitement des TAAH (tableau 3).

En conclusion, les connaissances actuelles dans ce domaine nous font pencher en faveur d'une utilisation prudente des stimulants, compte tenu du peu d'effets positifs, à long terme, sur la réussite scolaire des jeunes. Après avoir cessé de prendre des médicaments, l'élève adopte de nouveau ses comportements initiaux et les effets positifs ressentis antérieurement disparaissent entièrement. Il demeure nécessaire de mettre en place d'autres mesures pour aider efficacement cet élève.

Tableau 3

Traitement des élèves présentant des troubles de l'attention à l'aide de stimulants : ce à quoi on doit s'attendre et ce à quoi on ne doit pas s'attendre

Ce à quoi on doit s'attendre

1. Diminution temporaire des symptômes ayant été décelés
   a. Hyperactivité (plus grande habileté à régler son activité motrice)
   b. Inattention (plus grande concentration sur la tâche à effectuer)
   c. Impulsivité (meilleur contrôle de soi)
2. Amélioration temporaire en ce qui concerne certaines caractéristiques connexes
   a. Tenue (augmentation de l'obéissance et de la quantité d'efforts fournis)
   b. Agressivité (diminution de l'hostilité verbale ou physique)
   c. Relations sociales (diminution du nombre de comportements inacceptables)
   d. Rendement scolaire (augmentation de la quantité de travail effectué et plus grande précision)

Ce à quoi on ne doit pas s'attendre

1. Réactions paradoxales
   a. Les enfants normaux réagissent dans le même sens
   b. Les adultes normaux réagissent dans le même sens
   c. Les enfants et les adultes affectés réagissent de façon similaire
2. Prédiction des réactions
   a. Aucun signe neurologique
   b. Aucun signe physiologique
   c. Aucun signe biochimique
3. Absence d'effets secondaires
   a. Augmentation peu fréquente du nombre de tics nerveux
   b. Présence fréquente de difficultés à manger et à dormir
   c. Présence possible d'effets psychologiques en ce qui concerne la cognition et l'attribution
4. Effets importants sur les habiletés ou sur les processus d'ordre supérieur
   a. Aucune amélioration importante des habiletés liées à la lecture
   b. Aucune amélioration importante des habiletés liées aux sports ou aux jeux
   c. Aucune amélioration importante des habiletés sociales
   d. Constatation d'une amélioration plus importante en ce qui concerne le comportement et l'attention qu'en ce qui concerne l'apprentissage et le rendement
5. Amélioration de l'adaptation à long terme
   a. Aucune amélioration en ce qui concerne la réussite scolaire
   b. Aucune diminution en ce qui concerne le comportement antisocial ou le taux d'inhibition

2. Interventions en milieu scolaire

2.1 Principes généraux

Les agents d'éducation peuvent aider un élève hyperactif en respectant quelques règles de base dans leur gestion de classe. Avant d'implanter un programme d'intervention pour un élève hyperactif, l'enseignant devrait prendre connaissance des principes généraux qui suivent.

Barkley (1990) souligne d'abord l'importance de fournir aux élèves hyperactifs des règles et des instructions claires, brèves et pouvant être présentées visuellement. L'enseignant peut faire répéter les règlements par les élèves pour les aider à en retenir les grandes lignes. De plus, il peut afficher des indicateurs visuels dans la classe pour qu'ils puissent se remémorer les règles importantes.

L'enseignant doit utiliser le renforcement pour gérer le comportement de l'élève (félicitations, récompenses, réprimandes, punitions, etc.), immédiatement après que le comportement, acceptable ou inacceptable, s'est produit, en précisant à l'enfant la raison de ce renforcement. L'enseignant doit utiliser le renforcement positif plutôt que la punition. Les élèves présentant des troubles de l'attention, comme tous les autres, doivent sentir que leurs efforts sont appréciés. L'enseignant peut approuver d'un geste l'élève qui a respecté une règle pendant un certain temps. Il faut utiliser d'abord le renforcement positif avant de recourir à la punition. Si cette dernière est nécessaire, elle ne doit jamais être utilisée seule.

Pour maintenir la motivation des élèves hyperactifs, il est conseillé de changer souvent les renforçateurs. Ces élèves se lassent rapidement des choses répétitives. Par exemple, après deux ou trois semaines, les images faites à l'aide d'un tampon encreur dans le cahier de leçons de l'élève hyperactif ne l'intéresseront probablement plus. Si l'enseignant vient à court d'idées quant au choix des renforçateurs, il peut toujours établir avec l'élève une liste de récompenses qu'il apprécie particulièrement et s'y référer au besoin.

L'anticipation est la clé du succès. Pour les élèves ayant des TAAH, l'enseignant doit planifier ses interventions, principalement les moments de transition. Il peut prendre le temps de répéter les règles de conduite à l'élève. Il est important de lui rappeler les

conséquences de ses actions en tenant compte des situations dans lesquelles il se trouvera. Par exemple, si l'élève a à se mettre en rang pour changer de local, il serait important de lui rappeler qu'il doit respecter l'ordre du rang et qu'il doit marcher et non courir dans les corridors. Par le fait même, l'enseignant lui indique la récompense prévue pour le respect de cette règle. Au début, cette démarche peut sembler exigeante pour l'enseignant, car il doit prévoir à l'avance le déroulement de la journée, mais l'investissement en vaut la peine.

Avant d'implanter un programme d'intervention en classe pour un élève, l'enseignant doit avoir bien déterminé les comportements à modifier. Ces comportements doivent être observables et mesurables. « Patrick semble paresseux ce matin » est un exemple de comportement difficilement mesurable. « Patrick n'a accompli qu'une tâche sur quatre ce matin » est une observation quantifiable et une affirmation beaucoup plus significative que la précédente.

Il est important pour l'enseignant de préciser les comportements qu'il a à évaluer et d'observer ce qui précède et ce qui suit ces comportements.

Les antécédents sont les facteurs qui ont précédé le comportement de l'élève. Il peut s'agir d'un travail considéré comme trop difficile, d'une explication ou d'une indication proposée par l'enseignant ainsi que d'une punition donnée par ce dernier. Il peut s'agir également du comportement dérangeant d'un autre élève, d'un problème ayant eu lieu à la récréation, etc.

Les conséquences sont les événements qui suivent immédiatement la manifestation du comportement par le jeune. Celles-ci peuvent inclure l'attention que les enseignants ou les autres élèves accordent au comportement non approprié, une punition, l'ignorance du comportement, etc. (annexe 1). Il ne s'agit pas, pour les enseignants, d'essayer de deviner ce que l'élève ressent. Ils doivent plutôt noter ce qu'ils ont observé avant et après l'adoption du comportement. Ce procédé peut les aider à reconnaître un geste ou une parole constituant une cause fréquente du comportement non approprié de l'élève tout en leur fournissant une piste d'intervention et des suggestions de comportements adaptés.

Le programme d'intervention doit être un travail d'équipe. La direction de l'école, le psychologue, l'orthopédagogue et les parents de l'élève doivent s'associer pour élaborer un tel plan, chacun pouvant fournir des renseignements importants sur l'enfant, et se concerter pour offrir une intervention cohérente. L'élève du second cycle du primaire peut aussi participer au processus d'élaboration.

2.2 Interventions behaviorales

Les interventions behaviorales sont très utilisées pour aider les élèves hyperactifs. Elles peuvent servir à diminuer la fréquence d'un comportement inacceptable ou à augmenter celle d'un comportement acceptable. Elles comportent plusieurs avantages : elles n'occasionnent que peu de coûts, peuvent être implantées rapidement et s'adaptent bien à plusieurs situations. Elles peuvent être utilisées pour aider l'élève à améliorer son attention à la tâche, à améliorer le contrôle de son impulsivité, à effectuer l'apprentissage des habiletés sociales et à diminuer son hyperactivité et son agressivité de même que pour diminuer le nombre de problèmes de désobéissance.

La tâche de l'enseignant et des personnes-ressources consiste à déterminer les comportements à modifier ainsi qu'à choisir les interventions behaviorales appropriées. Ces dernières demandent de l'énergie et de la constance de la part de l'enseignant, les améliorations ne se produisant pas nécessairement immédiatement après l'intervention ou des modifications étant nécessaires avant de constater un progrès dans le comportement du jeune.

2.2.1 Interventions behaviorales avec des récompenses

L'élève ayant des TAAH a l'habitude de recevoir l'attention de ses parents et de l'enseignant lorsqu'il manifeste des comportements perturbateurs. La première intervention behaviorale proposée à l'enseignant est de porter son attention sur les comportements acceptables de l'élève, pour en augmenter la fréquence d'apparition. Cette méthode peut être utilisée lorsque l'élève travaille bien, lorsqu'il a terminé une tâche, lorsqu'il coopère avec ses compagnons au cours d'une activité ou d'un jeu, etc. L'enseignant détermine le comportement précis qu'il veut voir augmenter et le renforce en lui accordant son attention. Il existe diverses façons d'utiliser l'attention positive. Une approbation verbale, des félicitations, un sourire, un geste approbateur ou une

tape dans le dos de l'élève sont des exemples d'attention positive. Ces interventions sont plus efficaces lorsqu'elles ont lieu pendant ou immédiatement après la manifestation du comportement acceptable.

Souvent, l'attention positive n'est pas suffisante au début du processus d'intervention. L'utilisation de renforçateurs tangibles ou d'activités est, la plupart du temps, nécessaire :

- privilèges;
- possibilité d'aider l'enseignant en lui rendant quelques services;
- courte période libre;
- jeux spéciaux;
- projets d'art plastique;
- autocollants, images faites à l'aide d'un tampon encreur;
- lecture d'une bande dessinée;
- etc.

L'enseignant peut établir une liste d'objets qu'il a à sa disposition et y ajouter des activités qui sont de nature à intéresser l'élève. Par exemple, un élève court toujours dans les corridors lorsqu'il doit se déplacer dans l'école. Un enseignant décide d'intervenir en utilisant sa liste de récompenses qu'il présente à l'élève sous forme de menu. Pendant une semaine, l'élève choisit une récompense à partir de la liste tous les matins. Lorsque l'élève arrive à l'école, l'enseignant lui rappelle qu'il doit marcher dans les corridors afin d'obtenir, à la fin de la journée, la récompense choisie. Si l'élève a respecté la règle, l'enseignant lui remet sa récompense. La motivation de l'élève sera renforcée par l'intérêt qu'il porte à l'objet qu'il va recevoir.

Il arrive parfois que l'élève désire que ses compagnons ne soient pas mis au courant de l'intervention. À ce moment-là, l'enseignant peut se montrer discret en essayant de trouver des moments où il est seul avec l'élève pour discuter de son comportement et des récompenses. Cet échange d'idées peut se faire avant la classe, au cours d'une période de travail individuel, après la classe, etc. Il est important d'essayer de respecter le désir de l'élève pour lui permettre de se sentir à l'aise dans la démarche, sans quoi les chances de succès seront faibles.

L'enseignant peut donner des récompenses grâce à un système économique utilisant des jetons. Il s'agit alors de distribuer un jeton (carton, point, étoile, etc.) à l'élève chaque fois qu'il

manifeste un comportement adapté. Les jetons pourront être échangés ultérieurement contre une récompense. L'enseignant et l'élève doivent déterminer à l'avance le nombre de jetons nécessaire pour l'obtention de la récompense. Un système de ce genre peut être établi discrètement et utilisé pour plus d'un comportement. Il est possible de remplacer les jetons par des images faites à l'aide d'un tampon encreur, des étoiles autocollantes ou tout autre petit objet qu'on peut trouver dans la classe.

Lorsque les images et les autocollants sont utilisés, l'enseignant peut les poser sur une grille placée à l'intérieur du cahier de leçons de l'élève pour qu'il soit possible de bien suivre son évolution. Un tableau peut également être affiché en classe si le système est utilisé pour plusieurs élèves. S'il s'agit de jetons, l'élève peut les conserver dans son pupitre.

Au début d'un programme comme celui-là, l'enseignant doit choisir des comportements qui ne soient pas trop difficiles à adopter pour l'élève, de manière qu'il puisse connaître des succès. De plus, les récompenses doivent être fréquentes. Un exemple d'un système économique utilisant des jetons est présenté à l'annexe 2.

Lorsqu'un système de récompenses fonctionne et que le comportement approprié est manifesté par l'élève à une fréquence acceptable, l'enseignant doit penser à diminuer progressivement l'utilisation du système tout en essayant de maintenir le comportement acceptable chez le jeune.

On peut éliminer les récompenses graduellement lorsque l'élève a acquis le comportement adéquat en leur substituant des renforçateurs sociaux comme les félicitations, les sourires approbateurs, etc.

2.2.2 Interventions behaviorales avec des récompenses et des punitions

Le système du coût de la réponse s'apparente au système économique utilisant des jetons. L'élève reçoit des jetons ou gagne des points lorsqu'il manifeste un comportement acceptable. Cependant, il peut en perdre pour des comportements inacceptables. Par exemple, l'enseignant peut, chaque fois que l'élève termine ses travaux à temps, lui donner un jeton ou il peut lui demander de lui en remettre un si le travail n'est pas terminé. L'enseignant et l'élève doivent déterminer à l'avance un moment où

le compte des jetons sera fait (souvent à la fin de la semaine) et l'élève pourra alors échanger ses jetons contre une récompense. Au début, les possibilités de gagner des points doivent être plus nombreuses que celles d'en perdre, car l'élève doit connaître le succès pour rester motivé. Il doit être en mesure d'atteindre les objectifs fixés, donc les récompenses doivent demeurer accessibles. Le système du coût de la réponse est reconnu comme une mesure particulièrement efficace avec les élèves qui présentent des TAAH.

2.2.3 Interventions behaviorales avec des punitions

L'ignorance intentionnelle constitue une intervention adéquate lorsque le comportement inacceptable produit par l'élève est considéré par l'enseignant comme peu dérangeant pour la poursuite des activités en cours. Lorsqu'il utilise cette intervention, l'enseignant doit accorder de l'attention à l'élève qui manifeste un comportement acceptable et doit l'ignorer lorsqu'il manifeste un comportement déviant. L'attention de l'enseignant devient donc conditionnelle au comportement attendu. Cette intervention est surtout utilisée lorsque l'enseignant constate que le comportement négatif de l'élève est maintenu par l'attention qu'il lui porte.

Souvent, toutefois, l'ignorance intentionnelle ne suffit pas. C'est pourquoi l'utilisation de punitions légères est nécessaire.

La réprimande verbale constitue la punition la plus utilisée en classe. Pour qu'elle soit efficace pour les élèves hyperactifs, certaines conditions doivent être respectées. La réprimande doit être donnée immédiatement après le comportement inacceptable. Elle doit également être brève et ne montrer aucun signe d'émotion. Elle peut être accompagnée d'une perte de privilèges, ce qui aide généralement à renforcer son efficacité. En se faisant réprimander, l'élève doit recevoir le moins d'attention possible. C'est pourquoi les réprimandes longues et remplies d'émotion ne sont pas très efficaces. Enfin, il est conseillé de se tenir debout près de l'élève et de le regarder droit dans les yeux lorsqu'on le réprimande.

Le retrait constitue une intervention qui est appliquée dans le but de diminuer la fréquence des comportements très perturbateurs ou agressifs. Il peut être utilisé pour éliminer les renforçateurs qui maintiennent les comportements problématiques chez l'élève, entre autres l'attention qui lui est fournie par l'enseignant et par les autres élèves. L'enseignant peut isoler le jeune pour quelques minutes

dans un endroit prévu à cette fin, dans sa classe ou dans l'école. L'utilisation d'un paravent dans la classe peut être une solution. Lorsque l'élève est isolé, il doit demeurer assis et attendre silencieusement que l'enseignant vienne le chercher. Il est essentiel que l'élève sache la raison de son retrait. Cette intervention dure généralement environ cinq minutes. Si l'élève refuse de suivre les règles du retrait, l'enseignant peut augmenter le temps d'attente, envoyer l'élève au bureau du directeur, combiner l'intervention avec le système du coût de la réponse ou le garder après l'école, à la récréation ou à l'heure du dîner pour qu'il reprenne le temps perdu.

Cette méthode doit être utilisée avec précaution, car l'élève hyperactif peut se comporter de façon inadéquate dans le but d'être isolé et d'éviter de travailler. Dans ce cas, le retrait se révèle inefficace, car il fournit à l'élève ce qu'il désire. Finalement, l'enseignant doit toujours s'assurer d'utiliser le retrait conformément à la politique en vigueur à l'école.

Les punitions doivent être employées modérément. La critique excessive de même que les autres formes de punitions ont tendance à faire de la classe un milieu invivable. Lorsqu'elles sont utilisées pour diminuer la fréquence d'un comportement inacceptable, l'enseignant doit essayer d'enseigner à l'élève un comportement de remplacement. De plus, il doit offrir un renforcement à l'élève qui agit convenablement. Généralement, il est préférable de retirer des renforçateurs plutôt que de donner une punition à l'élève.

2.2.4 La méthode du contrat

La méthode du contrat consiste en un accord négocié entre l'élève et l'enseignant. Un document renferme des clauses comprenant les comportements attendus de l'élève et leurs conséquences (renforçateurs et système du coût de la réponse). Le contrat est principalement employé avec des jeunes du second cycle du primaire ou du secondaire et se révèle un outil efficace pour les aider à améliorer leur rendement scolaire et leur comportement.

L'élève doit participer activement à la négociation du contrat et accepter la responsabilité de ses comportements. Il doit faire preuve de la bonne foi pour qu'un tel engagement puisse fonctionner. Pour sa part, l'enseignant doit s'engager à soutenir le jeune et à lui fournir les renforçateurs promis.

Les parents de l'éleve ont la possibilité d'inclure une clause dans l'entente en s'engageant à distribuer un renforçateur à l'élève s'il respecte la condition émise. D'autre part, le directeur de l'école peut offrir à l'élève un soutien supplémentaire.

Le contrat se présente sous une forme écrite ou illustrée et inclut habituellement les éléments suivants (Tremblay, 1991) :

1. La date de l'accord
2. Les comportements requis chez l'élève
3. Les engagements de l'adulte
4 Les agents de renforcement à distribuer
5. Les punitions ou les retraits imposés (s'il y a lieu)
6. Les bonus accordés pour un comportement exceptionnel (s'il y a lieu)
7. Les exceptions aux règles
8. Le moment d'entrée en vigueur du contrat et sa durée
9. Les signatures des contractants
10. La signature d'un témoin (optionnel)
11. Les dates de révision (optionnel)

L'annexe 3 contient un exemple de contrat. L'enseignant peut s'y référer au besoin afin d'obtenir des renseignements plus concrets concernant son utilisation.

Le contrat doit prendre fin à un moment donné. Pour ce faire, l'enseignant peut augmenter graduellement l'intervalle entre les évaluations et diminuer le renforcement ou en transférer progressivement la gestion à l'élève en l'amenant à évaluer son propre comportement. Au début, le tout se fait sous la supervision de l'enseignant et, peu à peu, l'élève devient responsable de l'évaluation. À la fin du contrat, l'enseignant en profite pour souligner à l'élève ses progrès et l'encourage à poursuivre dans la même direction.

Plusieurs études témoignent de l'efficacité de la méthode du contrat. Elle est facilement applicable en classe, pendant les déplacements ou à la récréation.

2.2.5 Interventions behaviorales faisant appel aux autres élèves de la classe

L'enseignant peut utiliser l'attention des autres élèves comme renforcement positif supplémentaire. En effet, il peut expliquer à ses élèves qu'il est important d'encourager et de féliciter ceux qui font des efforts et qui s'améliorent. Le renforcement fourni par les autres élèves est parfois plus efficace que celui émis par l'enseignant. La coopération et les échanges d'idées entre élèves permettent de créer un meilleur milieu de travail en classe.

Il est également possible d'implanter en classe un système économique utilisant des jetons administré par les élèves. À la fin de la journée, les élèves distribuent un jeton ou un autocollant à ceux qui ont bien travaillé ou qui ont manifesté des comportements appropriés (tout dépendant de ce qui a été établi précédemment). Au bout d'un certain temps, les élèves auront la possibilité d'échanger leurs jetons ou leurs autocollants contre des récompenses. Ce système permet aux élèves de prendre plus d'initiatives, d'interagir fréquemment et d'apprendre à coopérer. Il offre également l'avantage de contribuer à l'amélioration du comportement de plus d'un élève.

2.2.6 Interventions behaviorales en coopération avec les parents

Les relations entre les parents d'un élève hyperactif et les agents d'éducation sont parfois compliquées. En effet, lorsqu'ils sont appelés à venir à l'école pour une rencontre, les parents ne reçoivent généralement pas de compliments ou de nouvelles gratifiantes en ce qui concerne leur enfant. La coopération entre l'école et la famille augmente considérablement les chances de succès d'un programme d'interventions behaviorales. En effet, l'élève hyperactif a besoin de stabilité et le lien solide établi entre ces deux milieux lui procure cet équilibre. Les parents, en collaboration avec l'enseignant, peuvent établir un système de récompenses fondé sur l'atteinte de certains objectifs poursuivis en classe. Ceux-ci peuvent porter sur des tâches scolaires et des comportements précis. Cela suppose que l'enseignant envoie quotidiennement aux parents une fiche d'évaluation de certains comportements qui sera utilisée pour déterminer les renforçateurs qu'ils attribueront à leur enfant. Un des avantages de ce système consiste en la variété des récompenses pouvant être octroyées à l'enfant à l'intérieur du milieu familial.

Les parents apprécient généralement cette démarche, car elle leur permet de suivre étroitement le cheminement scolaire de leur enfant. De plus, certaines études démontrent qu'un programme d'interventions behaviorales où l'élève reçoit également un renforcement à la maison se révèle plus efficace qu'un système établi exclusivement en classe.

Les agents d'éducation peuvent aider les parents à implanter à la maison un programme de renforcement ou de modification du comportement. Il peut porter sur les devoirs, les leçons et les principaux comportements perturbateurs manifestés par l'élève. Si un programme de ce genre est déjà implanté en classe, celui des parents peut servir de complément. Afin d'obtenir les renseignements nécessaires à l'élaboration d'un tel système, les parents peuvent s'adresser, entre autres, au psychologue de l'école ou à l'enseignant.

2.3 Interventions cognitivo-behaviorales

Gomez et Cole (1991) décrivent le déficit cognitif des élèves hyperactifs comme étant une incapacité à s'arrêter, à regarder, à écouter et à penser. Les interventions cognitivo-behaviorales ont pour but d'aider l'élève à prendre conscience de ses processus de pensée ainsi que des stratégies d'apprentissage qu'il emploie (Reeve, 1990). Le but est d'enseigner à l'élève des techniques d'autocontrôle telles que l'auto-instruction, l'autoévaluation et l'autorenforcement ainsi que des méthodes de résolution de problèmes.

Cet apprentissage s'effectue généralement en dehors des heures de classe. L'élève apprend des stratégies en vue de les utiliser à l'école ainsi qu'à la maison. Le transfert et la généralisation demeurent cependant aléatoires. L'élève n'applique pas automatiquement les stratégies lorsqu'il se trouve dans un contexte autre que celui où il en a fait l'apprentissage antérieurement.

L'intervention cognitive auprès des élèves hyperactifs est donc considérée comme prometteuse, mais s'est révélée peu concluante jusqu'à présent.

2.4 Modifications du milieu scolaire

2.4.1 Modifications sur le plan physique

L'enseignant peut faciliter la tâche de l'élève hyperactif en modifiant l'organisation de la classe. Barkley (1990) et Reeve (1990) énumèrent quelques transformations possibles. Tout d'abord, il est conseillé de placer le pupitre de l'élève à l'endroit où il y a le moins de distractions, c'est-à-dire généralement à l'avant de la classe, loin des portes et des fenêtres et près du bureau de l'enseignant, dans le but de réduire les risques de renforcement d'un comportement inacceptable par les autres élèves. Cette disposition permet également à l'enseignant de mieux gérer le comportement de l'élève hyperactif ainsi que de lui fournir une rétroaction plus fréquente.

L'enseignant peut également afficher l'horaire de la journée et les règlements de la classe. Lorsque l'élève hyperactif est mis au courant à l'avance du déroulement des activités, il a tendance à manifester moins de comportements perturbateurs. On suggère de placer près de l'élève une fiche rappelant les règles de fonctionnement. Leur respect fera l'objet d'un compliment, alors qu'on pourra mettre l'accent sur celles qui n'auront pas été respectées.

2.4.2 Modifications sur le plan pédagogique

Les auteurs cités précédemment suggèrent également des modifications qui peuvent être faites sur le plan pédagogique pour aider les élèves ayant des TAAH. D'abord, ils soulignent l'importance de varier le format de présentation des leçons et le matériel de travail utilisé. Pour ce faire, l'enseignant peut employer des couleurs, des textures et des formes différentes pour présenter les travaux. Il peut également permettre aux élèves d'employer une calculatrice, un magnétophone ou un ordinateur. La nouveauté permet généralement de maintenir l'intérêt de l'élève hyperactif pour ce qui est des tâches à effectuer, de sorte que, s'il est intéressé, celui-ci prêtera davantage attention aux explications données, ce qui contribuera à améliorer ses chances de succès.

Par ailleurs, l'enseignant donne la possibilité à l'élève d'entrecouper les longues périodes de lecture ou de travail de courts moments où il peut bouger, s'étirer ou faire une activité physique, ce qui aide à diminuer la fatigue, à briser la monotonie et

à augmenter la concentration des élèves. L'enseignant peut également séparer les travaux longs en petites parties, ce qui augmente le nombre d'occasions de féliciter l'élève pour un travail terminé.

Attirer et maintenir l'attention des élèves ayant des TAAH n'est pas facile lorsqu'on donne une explication à tout un groupe. Les conseils suivants peuvent se révéler utiles. Tout d'abord, l'enseignant s'assure d'avoir l'attention du jeune avant de commencer ses explications. Lorsqu'il est certain que l'élève écoute, il doit faire sa présentation d'une façon enthousiaste et dynamique en changeant régulièrement le ton de sa voix. De plus, les explications données doivent être brèves et cohérentes. L'information contenue dans la présentation doit être globale plutôt que détaillée. L'enseignant se limite aux données essentielles sans ajouter de détails non pertinents pour l'exécution de la tâche. Il est également conseillé de fournir des instructions directes sur les habiletés nécessaires à l'exécution du travail. L'élève hyperactif est plus attentif à ce genre d'indications. D'autre part, dans le but de conserver l'attention des élèves, les leçons de groupe doivent comporter des moments où ces derniers peuvent participer activement.

Lorsque les explications et les consignes ont été données, l'enseignant s'assure que l'élève est prêt à commencer la tâche exigée. Il peut lui demander de redire dans ses mots ce qui vient d'être présenté afin de vérifier sa compréhension. Il peut lui donner des indices sur la façon de commencer son travail et le guider tout au long de son exécution. Finalement, il doit lui allouer le temps nécessaire afin qu'il puisse terminer la tâche.

Étant donné que la plupart des élèves hyperactifs ont de la difficulté à demeurer assis très longtemps, l'enseignant peut varier la forme du travail. Il pourra inclure des tâches que l'élève accomplira debout, en équipe, au tableau ou de toute manière autre que celle où il est assis silencieusement à son pupitre.

Les élèves qui présentent des TAAH ont tendance à être plus agités et moins concentrés à la fin de la journée; c'est pourquoi les matières plus complexes doivent être vues le matin. L'enseignant peut modifier l'horaire en fonction de cette réalité, principalement au cours des périodes d'examen, afin d'augmenter les chances de réussite des élèves hyperactifs.

L'apprentissage des habiletés sociales est de plus en plus reconnu comme un élément important pour favoriser l'adaptation scolaire des jeunes qui présentent des TAAH. Le modelage constitue une intervention qui peut être employée par l'enseignant pour aider les élèves à acquérir de nouvelles habiletés sociales. Il s'agit d'une technique où quelques personnes inscrivent un comportement qu'elles veulent que d'autres personnes adoptent, pour ensuite procéder à un jeu de rôle. Par exemple, l'enseignant forme des équipes de deux ou trois élèves et il donne à chacun un bout de papier où est inscrite une habileté sociale sous forme de problème à résoudre. Les élèves doivent monter un sketch afin de le présenter devant la classe. Après chaque présentation, l'enseignant demande aux autres élèves de discuter de l'habileté démontrée et de proposer d'autres solutions à la difficulté soulevée.

Cette technique favorise l'interaction, la collaboration ainsi que la coopération entre élèves. D'autre part, elle est souvent bénéfique à plusieurs élèves. En plus des élèves hyperactifs, ceux qui sont timides, renfermés ou qui ont des difficultés dans leurs relations sociales peuvent bénéficier d'une telle approche.

Conclusion

L'administration de stimulants constitue le traitement à court terme le plus efficace pour les TAAH. Ses effets sont perceptibles principalement en ce qui concerne la concentration, l'attention et le contrôle de l'impulsivité chez l'élève. Néanmoins, la majorité des élèves hyperactifs manifestent toujours des comportements inacceptables malgré la prise de médicaments et la majorité des chercheurs et des agents d'éducation conseillent fortement d'utiliser des interventions behaviorales.

Les effets positifs obtenus par l'application d'interventions behaviorales ne semblent pas persister ou se généraliser sans efforts systématiques pour en promouvoir le transfert. Ces efforts doivent être dirigés vers la famille et le milieu scolaire de l'élève.

Les interventions behaviorales qui permettent à l'élève de recevoir des récompenses sont généralement plus efficaces que les punitions. Selon Fiore, Becker et Nero (1993), le système du coût de la réponse constitue l'intervention behaviorale qui a connu le plus grand taux de réussite. Cette dernière est utilisée principalement dans le but d'augmenter la durée et le niveau d'attention ainsi que pour diminuer le nombre de comportements perturbateurs. Des améliorations ont été observées pour chacun de ces comportements.

Burcham et ses collaborateurs (1993) affirment qu'une combinaison de plusieurs interventions, qui portent sur des problèmes différents de l'élève, semble la meilleure voie à suivre. Cette déclaration apparaît logique puisque les élèves présentant des TAAH ont des difficultés dans plusieurs domaines et chacune d'elles doit être traitée de façon particulière. Enfin, Hawkins et ses collaborateurs (1991) confirment cette affirmation en disant que l'implantation de techniques d'intervention à plusieurs facettes est extrêmement importante afin de fournir aux élèves hyperactifs divers services éducatifs essentiels. Chaque élève étant unique, les agents d'éducation ont souvent à adapter ou à rectifier leur programme d'intervention afin de répondre aux besoins de chacun.

Gomez et Cole (1991) soutiennent que les scientifiques, qui travaillent principalement dans les écoles, doivent continuer les recherches en se penchant sur le problème des thérapies complémentaires à celles qui existent déjà, afin de trouver la combinaison d'interventions la plus efficace possible pour normaliser le fonctionnement et maximiser le potentiel d'un grand nombre d'élèves atteints des TAAH. Landaw et McAninch (1993) appuient cette déclaration en affirmant qu'il est nécessaire de continuer à explorer les domaines behavioral, cognitif et médical afin de découvrir des interventions efficaces et adéquates aux difficultés éprouvées par les élèves hyperactifs.

Hinshaw (1992) insiste sur le fait que la combinaison de plusieurs interventions constitue la voie à suivre pour réussir à aider convenablement les élèves hyperactifs. Il affirme que chaque difficulté doit être traitée différemment et croit qu'aucun chercheur ne trouvera un remède unique qui réglerait tous les problèmes des jeunes présentant des TAAH.

Burcham et ses collaborateurs (1993) constatent que la plupart des recherches qui ont été faites jusqu'à maintenant sur les TAAH ont été appliquées en milieu clinique. C'est pourquoi ils suggèrent fortement que les recherches futures soient conduites à l'intérieur du milieu scolaire, principalement en classe. Cela permettrait probablement d'éviter les difficultés qu'ont les élèves à transférer les connaissances acquises du milieu clinique au milieu scolaire. De plus, les élèves agissent généralement autrement lorsqu'ils se trouvent dans des contextes différents.

Enfin, Reid et ses collaborateurs (1994) affirment qu'il existe un besoin urgent d'analyser les TAAH dans une perspective pédagogique, organisationnelle et sociologique, et ce, à l'intérieur du milieu scolaire.

Les recherches sur les troubles de l'attention avec hyperactivité ont été nombreuses en Amérique du Nord. Malgré cela, un diagnostic précis n'a pas encore été établi et les interventions suggérées n'offrent pas le taux de succès souhaité.

Aux États-Unis, quatre centres de recherche et d'information spécialisés dans le domaine ont été mis sur pied à la demande des agents d'éducation et des parents d'élèves hyperactifs. Les études à ce sujet se poursuivent donc toujours, dans le but d'améliorer la situation des élèves qui présentent ce type de troubles.

Annexes

Annexe 1

Nom :_____ Date :_____

Heure :_____ Matière :_____

Antécédents	Comportements	Conséquences
L'enseignante donne des explications sur la conjugaison du verbe finir.	Guillaume joue avec sa règle et regarde dehors.	L'enseignante lui dit d'écouter attentivement les consignes.
Paul dit quelque chose à voix basse à Guillaume.	Guillaume rit assez fort.	L'enseignante leur demande d'expliquer ce qui se passe et les autres élèves les regardent.
L'enseignante distribue aux élèves une feuille de travail et leur demande de commencer à la remplir en silence.	Guillaume balance les jambes et joue avec son crayon.	L'enseignante ignore le comportement de Guillaume.
...	...	...

Annexe 2

Système économique utilisant des jetons

Nom : Patrick

Date : Le lundi 24 janvier 1994

Comportement : Patrick doit marcher dans les corridors et respecter son rang au moment des sorties pour aller en récréation.

Possibilité : Deux étoiles autocollantes par jour.

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
*	* *	*	*	* *

À la fin de la semaine, le compte des étoiles est fait et Patrick doit avoir accumulé au moins sept étoiles sur dix pour obtenir la récompense choisie. Dans ce cas-ci, Patrick a choisi une gomme à effacer avec un dessin sur le dessus. Puisqu'il a réussi à obtenir sept étoiles, il aura sa récompense.

La semaine prochaine, Patrick devra obtenir au moins huit étoiles sur dix pour recevoir sa récompense.

(Les renseignements ci-dessus se trouvent dans le cahier de leçons de Patrick.)

Annexe 3

Méthode du contrat (exemple)

Préambule

Le présent contrat constitue une entente entre Dany, son enseignant et la directrice. En signant ce document, les personnes en cause s'engagent à faire leur possible pour en respecter les termes.

ARTICLE 1 : But

Le but de l'entente est d'aider Dany à mieux se comporter et ainsi à obtenir de meilleurs résultats en classe.

ARTICLE 2 : Dispositions générales

Les dispositions générales du contrat sont que Dany va pouvoir gagner des points en classe en se comportant convenablement et qu'il va pouvoir échanger ses points contre une récompense de son choix.

ARTICLE 3 : Comportements et points

Dany s'engage à :

1. Respecter le silence en classe.
   0 - 1 - 2

2. Lever la main pour prendre la parole.
   0 - 1 - 2

3. Être attentif en classe et bien suivre les consignes.
   0 - 1 - 2

4. Faire le travail que l'enseignant lui demande sans répliquer ni rouspéter.
   0 - 1 - 2

ARTICLE 4 : Attribution des points

À la fin de chaque demi-journée, Dany présente sa carte de pointage fournie par l'enseignant. Ce dernier note, en présence de Dany, chaque comportement.

Le jugement de l'enseignant est final. Si Dany désire obtenir plus de points, il peut demander à l'enseignant ce qu'il peut faire pour s'améliorer, mais il s'engage à ne pas protester.

S'il proteste, l'enseignant doit l'ignorer et se détourner de lui sans lui adresser la parole.

ARTICLE 5 : Points obtenus

Dany ne peut perdre les points qui lui ont déjà été alloués. Il a la possibilité d'en recevoir 16 par jour et 80 par semaine.

ARTICLE 6 : Rôle de l'enseignant

- L'enseignant fournit les cartes de pointage.
- Il doit rencontrer Dany pour lui expliquer le contrat et ensuite l'encourager dans ses efforts.

ARTICLE 7 : Rôle de la directrice

- La directrice s'engage à signer le contrat.
- Elle encourage Dany dans ses efforts.

ARTICLE 8 : Échange des points

L'enseignant est d'accord pour remettre une récompense à Dany en échange des points qu'il a gagnés. Après deux semaines, s'il a accumulé une moyenne de 60 points et plus (par semaine), Dany reçoit une récompense de son choix provenant d'une liste préalablement dressée par lui et l'enseignant.

ARTICLE 9 : Renégociation

Les termes du présent contrat seront en vigueur à compter du lundi 24 janvier 1994. Si une partie veut renégocier une clause, elle doit communiquer avec les autres signataires. Les parties en cause peuvent renégocier les termes si le contrat ne donne pas satisfaction.

Signatures

Élève : _____

Enseignant : _____

Directrice : _____

Date : _____

Bibliographie

Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook of Diagnosis and Treatment*, New York, The Guilford Press.

Burcham, B., L. Carlson et R. Milich, (1993). « Promising School-Based Practices for Students with Attention Deficit Disorder », *Exceptional Children*, vol. 60, nº 2, 174-180.

Fiore, T. A., E. A. Becker et R. C. Nero (1993). « Educational Interventions for Students with Attention Deficit Disorder », *Exceptional Children*, vol. 60, nº 2, 163-173.

Gomez, K. M., et Christine L. Cole (1991). « Attention Deficit Hyperactivity Disorder : A Review of Treatment Alternatives », *Elementary School Guidance & Counseling*, vol. 26, 106-114.

Hawkins, J., et al. (1991). « Teacher Perceptions, Beliefs, and Interventions Regarding Children with Attention Deficit Disorders », *Action in Teacher Education*, vol. 13, nº 2, 52-58.

Hinshaw, S. P. (1992). « Academic Underachievement, Attention Deficits, and Aggression : Comorbidity and Implications for Intervention », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 60, nº 6, 893-903.

Landaw, S., et C. McAninch (1993). « Young Children with Attention Deficits », *Young Children*, May, 49-57.

Reeve, R. E. (1990). « ADHD : Facts and Fallacies », *Intervention in School and Clinic*, vol. 26, nº 2, 70-78.

Reid, R., J. W. Maag et S. F. Vasa (1994). « Attention Deficit Hyperactivity Disorder as a Disability Category : A Critique », *Exceptional Children*, vol. 60, nº 3, 198-214.

Swanson, J. M., et al. (1993). « Effect of Stimulant Medication on Children with Attention Deficit Disorder : A "Review of Reviews" », *Exceptional Children*, vol. 60, nº 2, 154-162.

Tremblay, R. (1991). *Le contrat de comportement au primaire*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, MEQ.

Il peut être difficile de s'entendre sur une définition univoque de l'hyperactivité mais tous les enseignants et enseignantes d'expérience vous diront qu'ils reconnaissent ces élèves lorsqu'ils les accueillent dans leur classe! *Les troubles de l'attention avec hyperactivité* est un ouvrage de vulgarisation qui présente une synthèse des connaissances actuelles sur cette question et propose des pistes d'intervention qui permettent de mieux faire oeuvre d'éducation auprès de ces jeunes.